

LUENA NUNES PEREIRA*

O ENSINO E A PESQUISA SOBRE ÁFRICA NO BRASIL E A LEI 10.639**

INTRODUÇÃO

A história da pesquisa e do ensino de África no Brasil possui uma extensa trajetória iniciada no começo do século XX com os estudos do negro no Brasil. Desde este princípio, até a formação de centros de estudos africanos nos anos sessenta e setenta, a produção das primeiras teses e dissertações sobre África e a criação dos primeiros cursos de especialização em estudos africanos, podemos perceber o cruzamento de distintas instituições, grupos e setores da sociedade e do Estado brasileiros.

Esta história conheceu uma nova inflexão nos últimos anos com a promulgação da Lei Federal 10.639, de 10 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório, em todos os níveis do ensino formal, o estudo da história e cultura africana e afrobrasileira integrado nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Esta lei, fruto da luta de diversos setores da sociedade brasileira –meio universitário, movimentos sociais negros e áreas da educação–, está relacionada a uma série de medidas de ação afirmativa¹ que começaram a ser implantadas no Brasil a partir

* Doutora em Antropologia Social e pesquisadora do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento CEBRAP/SP.

** Agradeço a José Maria Nunes Pereira, a Maria Paula Adinolfi e a Edson Borges pela leitura e comentários críticos às várias versões deste artigo.

¹ Ações afirmativas compõem o conjunto de políticas públicas ou privadas com vistas a diminuir a desigualdade enfrentada por determinados grupos sociais que, por serem historicamente discriminados, se encontram em posição desvantajosa em relação à sociedade abrangente. São

do reconhecimento, especialmente pelo Estado, da existência de desigualdades e discriminação baseada na *raça* e da necessidade de superá-las.

A lei altera de forma significativa e dá nova dimensão à pesquisa e ao ensino sobre África realizados no Brasil. É sobre a trajetória e as transformações dos estudos africanos no Brasil e o impacto da Lei 10.639 que pretendo tratar neste texto.

Inicialmente, vou abordar de forma sucinta como se institucionalizaram os estudos africanos no Brasil. Depois, discutirei a relação entre ensino e pesquisa sobre África no Brasil e os estudos afrobrasileiros antes e depois da Lei 10.639. Procurarei descrever o contexto de implantação da referida lei, levando em consideração diversas variáveis e contextos políticos, acadêmicos e institucionais. Por fim, pretendo avaliar o impacto da promulgação da lei no ensino sobre África no sistema escolar em geral e na universidade, com a intenção de apontar tensões e contradições a partir da formulação, por diversos grupos, sobre “qual África” se deve abordar no espaço escolar.

A pesquisa e principalmente o ensino sobre África no Brasil são fruto da relação entre duas esferas. Estas esferas por vezes se confundem, como se verá, e a distinção mais nítida que faço aqui é para fins da discussão que nos interessa.

A primeira, que chamaríamos de esfera acadêmica, é bastante diversificada, envolvendo determinadas universidades públicas e privadas, centros de pesquisa, grupos de estudo mais ou menos institucionalizados na universidade. A partir destes espaços geriu-se um nucleamento de estudos e pesquisas sobre África que ganhou visibilidade com a criação de centros de estudos, de programas e áreas de pesquisa, desde a segunda metade do século XX.

A segunda esfera constituiu-se a partir da reemergência de movimentos sociais negros nos anos 1970² que, entre diversos objetivos centrados na luta pelo fim do racismo, buscou a revalorização da história e culturas africanas e afrobrasileiras como forma de construção de uma identidade positiva, que permitisse o reconhecimento deste segmento pela sociedade mais ampla e uma inclusão mais justa dos negros na sociedade brasileira. Esta luta pela inclusão (social, econômica, política e simbólica) dá grande peso à educação, tanto pela reivindicação do aumento do acesso da população negra ao ensino formal, em especial à universidade, como pela mudança das representações sobre o negro nos currículos escolares do ensino básico, envolvendo a crítica e transformação das relações raciais na escola³.

medidas que buscam aumentar o acesso destes grupos a oportunidades e serviços visando promover a igualdade e a cidadania não apenas nas dimensão formal, mas também no aspecto substantivo.

² O ressurgimento dos movimentos negros acompanhou a emergência de outros movimentos sociais – sindicais, feministas, camponeses etc. – durante a distensão do regime militar no Brasil.

³ A luta pela inclusão do segmento afrodescendente no ensino formal é parte de um projeto político

Além destas esferas encontram-se o Estado, suas instituições e o sistema educacional. O sistema educacional e o espaço escolar conformam a principal arena de luta a que vamos nos referir. Portanto, deve-se considerar que a disputa sobre dois dos principais pilares da identidade nacional – a educação e a narrativa da história nacional – são fundamentais na conformação deste campo que é a pesquisa e o ensino relativos à África no Brasil, tratado neste texto.

A ACADEMIA E OS ESTUDOS AFRICANOS NO BRASIL

Os estudos africanos no Brasil surgiram como um desdobramento dos estudos sobre o negro ou, como foi chamado na primeira metade do século XX, “o problema do negro”. Percebendo a necessidade de conhecer as sociedades africanas para o entendimento fundamentado da cultura negra brasileira e mesmo da sociedade brasileira em geral, os pioneiros Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Gilberto Freyre dedicaram-se mais ou menos sistematicamente a temas africanos.

A consolidação das ciências sociais e históricas no Brasil, tal como em outros países periféricos, teve como característica a preocupação quase exclusiva com os estudos dos chamados “problemas” ou assuntos brasileiros. Este centramento, típico do compromisso de uma elite intelectual com as ideologias da construção da nação, onde a própria idéia de nação estava em jogo, pouco permitiu desenvolver, no caso dos estudos sobre o negro brasileiro, pesquisas que chegassem até África, a fim de relacionar as histórias e as práticas sociais e culturais dos africanos escravizados no Brasil, e seus descendentes, com suas sociedades de origem no continente africano.

A partir de meados dos anos 1950, o desenvolvimento dos estudos afrobrasileiros e os novos ventos de descolonização dos países africanos deram espaço para a circulação de mais informação (e melhor qualificada) sobre África, possibilitando uma nova visão sobre África e suas relações com o Brasil⁴.

mais amplo que defende a implantação de ações afirmativas como a via mais eficaz para a superação do racismo e da exclusão do segmento negro na sociedade brasileira. Tem havido uma intensa luta pela implementação destas ações, não somente no sistema educacional, mas também no mercado de trabalho, nas áreas de saúde e habitação, na produção de dados estatísticos (com a inclusão do quesito raça/cor e o cruzamento dos quesitos de gênero e raça), no combate à violência policial, no monitoramento das representações sobre o negro em veículos de comunicação, entre outras políticas.

⁴ Refiro-me aqui ao impulso gerado por Roger Bastide, Pierre Verger e Melville Herskovitz, na confrontação incessante entre as sociedades africanas e brasileira, que influenciou toda uma visão sobre a continuidade histórica e cultural entre os dois lados do Atlântico, encorajando diversos estudos comparativos. Entre os brasileiros que seguiram esta senda estão Yêda Pessoa de Castro, Vivaldo da Costa Lima e Júlio Braga, todos eles vinculados ao CEAO da Universidade Federal da Bahia que foram pesquisadores e professores visitantes em universidades africanas. Sobre uma visão

Ainda assim, os estudos africanos no Brasil permaneceram fragmentados e esparsos como produção de conhecimento até a criação de alguns centros de estudos africanos, como o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA) em 1959, o Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (CEA/USP) em 1968 e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos da então Faculdade Cândido Mendes (hoje Universidade Cândido Mendes, CEAA/UCAM) em 1973. Todos eles nascidos no contexto da descolonização dos países africanos (no caso do CEAA, daqueles de independência mais tardia, obtidas através de guerras de libertação nacional) e do movimento diplomático de aproximação do Brasil à África, tributário de uma política externa brasileira mais independente formulada a partir do governo Jânio Quadros (1962-64)⁵.

Apesar da sua limitada institucionalização, estes estudos vêm assistindo, a partir da década de 1970, um lento desenvolvimento de pesquisas, impulsionada por pequenas, mas significativas iniciativas, como os acordos bilaterais que o CEAO/UFBA e o CEA/USP realizaram com algumas universidades africanas e a criação de disciplinas específicas sobre África, possibilitando, em alguns departamentos e programas de pós-graduação, de desenvolver teses e dissertações nesta área, com destaque para a Universidade de São Paulo. As principais áreas que vêm produzindo pesquisa sobre África têm sido História, Letras, Antropologia, Sociologia e Relações Internacionais. A crescente presença de estudantes africanos nos cursos de graduação e pós-graduação em algumas universidades brasileiras tem promovido a troca de experiências com estudantes brasileiros que pesquisam assuntos africanos, ainda que em pequeno número.

A década de 1980 assistiu a criação de novos programas voltados para estudos africanos (principalmente na área de Literatura, com os programas de pós-graduação em Literaturas Comparadas em Língua Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa). Os primeiros doutores formados no final dos anos 1980 passaram a orientar novos alunos, criando gerações de pós-graduandos em estudos africanos.

Os poucos trabalhos debruçados sobre a descrição e análise do campo de estudos africanos no Brasil, com destaque para Beltran (1987), Pereira (1991) e Zamparoni (1995) apontam, a partir da criação dos centros de estudo acima mencionados, para uma relativa *autonomização* dos estudos africanos no Brasil,

renovada do continente africano e das relações Brasil-África tem destaque José Honório Rodrigues (1961).

⁵ Ver Conceição (1991) para uma análise das relações entre os estudos africanos no Brasil e as relações Brasil-África nos governos Jânio Quadros e durante o regime militar. Cfr. Saraiva (1996) para relações Brasil-África em geral desde 1946.

ou seja, um descolamento dos estudos africanos dos estudos do negro, ainda que este percurso conte com idas e vindas.

Mesmo que não questionem, mas pelo contrário, reforcem a importância e a especificidade dos estudos africanos num país de grande população afrodescendente, estes autores dão grande ênfase aos fatores de independência dos estudos africanos frente aos estudos afrobrasileiros.

Entre fatores políticos e econômicos estariam os movimentos (nem sempre coerentes) de aproximação do Estado brasileiro com os países africanos, bem como do fluxo de investimentos e interesses econômicos brasileiros nestes países. Dos fatores científicos e de cooperação, cabe apontar a emergência dos novos Estados africanos como fenômeno de impacto no mundo contemporâneo e a afinidade dos processos pós-independência vividos na África e na América Latina: desde os desafios do desenvolvimento econômico e tecnológico aos dilemas comuns da democratização e da inclusão social.

Entretanto, como estes mesmos autores reconhecem (especialmente Pereira), os centros de estudos analisados nasceram profundamente ligados à emergência dos movimentos sociais negros, como também foram fruto da aproximação do Estado brasileiro com os países africanos. Vamos explorar mais esta ligação entre movimentos negros e centros de estudos na terceira parte deste artigo.

Assim, este vínculo entre estudos africanos e afrobrasileiros tornou-se ainda mais nítido -e tenso- quando estes centros de pesquisa passaram a atrair muitos recursos para pesquisa sobre o negro no Brasil a partir dos anos 1980. Este aporte financeiro modificou o perfil destes centros, que passaram a se dedicar muito mais aos estudos afrobrasileiros que aos estudos propriamente africanos. Esta transformação, notável no CEAO e no CEAA, pode ser verificada pela mudança da linha editorial das duas revistas publicadas por estas instituições, a Revista Afro-Ásia e Revista Estudos Afro-Asiáticos, respectivamente (Zamparoni, 1996).

Sendo assim, apesar dos autores acima mencionados apontarem para a possibilidade de (ou aspiração a) autonomia dos estudos africanos frente aos estudos afrobrasileiros, argumento que, com a Lei 10.639, as relações entre estas duas áreas, já profundamente envolvidas, institucional como politicamente, conhecem uma nova fase, ainda mais interdependente que antes.

O PERCURSO DE UMA LEI

Vamos abordar agora o contexto da emergência da Lei 10.639 como fruto de um triplo movimento: a luta da militância negra, as mudanças na historiografia brasileira e uma nova fase da relação entre o Estado brasileiro e a sociedade civil a

partir da consolidação da democracia nos anos 1990. O foco onde incide essa articulação, a Escola, perpassa os três segmentos abordados⁶.

OS MOVIMENTOS NEGROS NA EDUCAÇÃO

Certamente coube aos movimentos negros o maior protagonismo na pressão pela modificação dos currículos escolares, no sentido de incorporar a história da África, dos africanos e seus descendentes na formação social brasileira.

Vem de longe a luta destes movimentos contra as várias modalidades de racismo exercidas na sociedade brasileira e em prol da inclusão social que passa, especialmente, pelo acesso dos negros à educação. Nas primeiras décadas do século XX, a luta das organizações negras se batia por uma melhor formação escolar da população negra através do acesso ao sistema formal de ensino sem, no entanto, haver um questionamento deste como intrinsecamente inadequado ou excludente a esta população. O objetivo de fazer do negro um *cidadão brasileiro* sobre o qual não pesasse o estigma racial era condizente com o contexto político desta época, de consolidação da unidade nacional pela via assimilacionista, que buscava incorporar também os diversos grupos nacionais recentemente imigrados. Neste momento, a ênfase numa identidade nacional homogeneizada pela língua e a elaboração de símbolos e narrativas nacionais era a tônica.

Como exemplos desta postura de integração estão as reivindicações das duas mais importantes organizações negras da primeira metade do século XX: a Frente Negra Brasileira, dos anos trinta, e o Teatro Experimental do Negro, nos anos quarenta e cinquenta, “preocupados com a inserção do negro no mercado de trabalho e com a aquisição de plenos direitos de cidadania, ou seja, de integração à sociedade nacional” (Adinolfi 2005: 18), obtida através da qualificação da mão-de-obra negra, obedecendo aos termos e padrões já definidos pelo ensino formal.

Entretanto, nos anos setent, a partir da emergência dos modernos movimentos negros na cena nacional, tem início uma reavaliação do próprio sistema de ensino como desempenhando um papel importante na exclusão do negro do espaço escolar⁷.

⁶ O que chamo aqui de Escola envolve tanto o sistema de ensino enquanto tal, incluindo os aparatos jurídicos, leis, documentos, currículos, espaços e práticas escolares concretas e seus múltiplos atores, quanto um espaço idealizado e disputado sobre o qual se projetam diversas demandas e aspirações. Não cabe neste artigo analisar como as diversas políticas sobre o ensino da África se realizam concretamente no espaço escolar.

⁷ Cfr. Adinolfi (2005) para a discussão sobre esta mudança de perspectiva dos movimentos negros com relação à educação e à inclusão do negro no sistema escolar.

Durante muito tempo o “fracasso escolar” de crianças negras (traduzido pela repetência e evasão, entre outros fatores), maior que o de crianças brancas, era atribuído a fatores extra-escolares, relacionados à classe social do alunado: pobreza, nível de instrução familiar mais baixo, necessidade de conciliar trabalho e estudo, entre outros. A partir dos anos 1980, contudo, quando começaram a ser realizadas pesquisas específicas e mais qualitativas sobre a presença negra na escola, outras explicações para este fracasso foram encontradas. Entre elas, a inadequação do currículo escolar, dos livros didáticos e a postura diferenciada dos professores frente aos alunos de diferentes origens raciais. Desta forma, passou-se a avaliar que a evasão escolar, a repetência e o desestímulo da criança negra ao frequentar a escola deviam-se também à falta de identificação desta com o imaginário social veiculado pela escola e pelos materiais didáticos, à inadequação do currículo aos valores, conhecimentos, crenças, histórias de vida, ou seja, à identidade sociocultural dos alunos negros⁸.

Portanto, a não valorização do passado africano deste alunado, a associação quase que imediata entre negro e escravo e o esquecimento da história da população negra após a Abolição da Escravatura (1888) nos currículos de história, entre outros fatores, são entendidos como a base para a produção de uma identidade negativa que produz, desde muito cedo, uma baixa auto-estima no aluno afrodescendente e que perdura até a idade adulta, relegando-o a uma cidadania de segunda classe.

A História e a narrativa histórica são percebidas aí como elementos centrais para a formação da identidade individual como coletiva, e fundamentais para a construção de uma memória positiva e, por conseguinte, de uma auto-estima elevada⁹. Acredita-se que redimensionar e revalorizar o papel do contingente negro na história do Brasil possa alterar o regime de representações do negro na sociedade brasileira atual. Deste modo, a luta pelo controle da narrativa histórica, e por sua reescrita, é entendida como etapa fundamental para a redefinição da identidade e do novo lugar que grupos subalternos em geral buscam ocupar na configuração social contemporânea.

⁸ A bibliografia sobre o negro e a educação nas últimas décadas vem se multiplicando. Aborda as relações raciais no espaço escolar, especialmente no ensino infantil e fundamental, as representações do negro no de material didático, discute as diversas causas do «fracasso escolar» de crianças negras, bem como propõe e analisa diversas políticas de ação afirmativa no ensino básico como na universidade. Entre outros, cito Figueira (1990), Cavaleiro (2000) e Munanga (1999). Para um balanço bibliográfico desta discussão ver Rosemberg (2006) e o *site* do PENESB/ Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira da Universidade Federal Fluminense.

⁹ Como diz Gilroy “[...] [o] fascínio especial pela história e o significado de sua recuperação por aqueles que têm sido expulsos dos dramas oficiais da civilização.” (Gilroy, 2001:176).

A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA, A HISTÓRIA DA ÁFRICA E OS ACADÊMICOS NEGROS

Ao lado das transformações na visão dos movimentos sociais sobre a educação, assistimos também uma lenta mudança na historiografia brasileira. Veio crescendo a percepção entre os historiadores de que a História brasileira, notadamente no período escravista e do tráfico, são incompreensíveis sem o estudo aprofundado da História da África no mesmo período.

Esta aproximação entre História do Brasil e História da África se deu a partir da crítica aos estudos sobre escravismo, nos quais um viés economicista minimizava ações mais sutis de resistência, conflito e negociação entre escravos e senhores, bem como os aportes culturais acionados pelos escravizados na sua vida cotidiana. A reescrita do período colonial passou pela crítica tanto à idéia de escravo passivo e objetificado, como à idéia de resistência revolucionária idealizada dos quilombos através da cristalização do modelo “palmarino”, ou seja, o Quilombo dos Palmares, grande aglomeração de escravos fugidos que chegou a desafiar o sistema colonial no século XVII, tomado como paradigma do quilombo e da resistência negra durante a escravidão¹⁰.

A preocupação com a historicidade das estruturas sociais e culturais das sociedades africanas para a compreensão da História brasileira superou os conceitos racialistas ou de aculturação vigentes das décadas anteriores. Ou seja, as idéias de continuidade imediata entre culturas africanas e afrobrasileiras, através da chave da “resistência”, cederam lugar às análises dos processos de recriação cultural, dando ênfase às complexidades sócio-culturais capazes de garantir aos africanos escravizados e seus descendentes sua adaptação às duras condições de vida nas Américas, a reprodução parcial de seus laços sociais e criação de formas de vida próprias¹¹.

Esta nova concepção da imbricação entre transformação e continuidade é certamente tributária de um novo conceito de cultura na teoria antropológica, então adotada pela História, capaz de incorporar a história na análise das sociedades

¹⁰ Sem nenhuma intenção de fazer uma revisão bibliográfica dos estudos sobre o escravismo a partir dos anos 1960, mencionamos Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, Jacob Gorender e Otávio Ianni que, ancorados em Caio Prado Jr., Celso Furtado e Fernando Novais, são as principais referências desta concepção mais economicista. Entre os autores que enfatizaram os aspectos revolucionários da resistência negra à dominação escravista, Clovis Moura e Décio Freitas são as principais referências. Adotando a perspectiva mais recente e mais matizada (ou crítica) às concepções anteriores, lembro, apenas na vertente da história social, Sidney Chalhoub, João José Reis, Flávio Gomes, Robert Slenes, entre outros, em que pese a pluralidade interna às duas gerações.

¹¹ Os já citados Melville Herskovitz e Pierre Verger seriam os principais nomes desta corrente que enfatiza a continuidade cultural entre África e Brasil. A contribuição de Sidney Mintz e Richard Price (1992) alavancou a nova visão a que faço referência. Cfr. Slenes (1999) para uma revisão desta historiografia do ponto de vista dos estudos sobre família escrava no Brasil.

e menos preocupado com a idéia de perda ou manutenção de traços culturais tomados isoladamente.

É também alimentada por uma nova historiografia africana, produzida dentro e fora da África, por africanos e não-africanos. É importante nos determos um pouco nesta nova historiografia que supera um duplo viés. O primeiro, mais arraigado, deriva da concepção racista sobre o continente africano, visto como um espaço a-histórico. Neste entendimento, as culturas e sociedades africanas são tomadas como primitivas e estáticas e o continente, como um espaço homogeneizado seja pela perspectiva da raça, seja pela perspectiva, igualmente essencialista, da atomização tribal ou étnica de “culturas” incomunicáveis. O movimento histórico, nesta acepção, é introduzido pela presença européia numa direção evolucionista e civilizatória.

O segundo viés deriva do *afrocentrismo* que enfatiza a África como “berço da humanidade e da civilização”, a partir da supervalorização do Egito antigo tomado como origem das civilizações africanas e ocidentais. Esta concepção ufanista do continente enfatiza um passado grandioso e inovador que foi subjugado pela ação européia através do tráfico e da colonização. Estes eventos são lidos como deturpações exógenas e radicais sobre uma dinâmica endógena relativamente harmônica ou mesmo igualitária. A África aqui ganha uma posição de vítima quase total e fatal da dominação externa, e seu devir é tomado pelo signo da “resistência”, onde o panafricanismo¹² assume uma função redentora.

O *afrocentrismo*¹³, tributário da virada africana rumo à autonomia política nos anos quarenta e cinquenta, na qual a afirmação do lugar da África na história universal cumpriu um papel fundamental, foi uma escola alimentada principalmente pelos afrodescendentes na academia norteamericana, em sua luta por visibilidade e afirmação internas. Esta corrente foi ganhando, posteriormente, uma dimensão muito maior fora da África do que dentro dela.

¹² O panafricanismo é o movimento político e ideológico baseado no sentimento e na experiência comuns dos povos africanos em luta pela descolonização em unidade com os povos descendentes de africanos na diáspora que lutavam contra a discriminação racial. Advogava a unidade política africana realizada através de federações regionais. Sobre as ideologias coloniais e anti-coloniais, cfr. Pereira (1978).

¹³ As bases do movimento afrocentrista foram lançadas pelo historiador senegalês Cheik Anta Diop, a partir de sua obra *Nations Negres et Culture* (1954), na qual advoga a idéia da unidade histórica e cultural africana disseminada a partir da origem no Egito faraônico, atribuindo ao Egito uma fonte basicamente negroafricana. Embora não seja do escopo deste artigo arrolar os méritos do monumental trabalho de Diop, nem as críticas e ele dirigidas, cabe observar que as afirmações de Diop quanto à unidade cultural e aos parâmetros civilizacionais africanos a partir da centralidade do Egito, de certo modo invertem as atribuições feitas à primitividade dos africanos e à civilização dos europeus. Todavia, estão longe de questionar e relativizar os próprios critérios de “civilização” e “primitivismo” ou mesmo a pertinência desta dicotomia.

A nova historiografia africanista tornou-se, na superação destes dois extremos, muito mais complexa e matizada, assumindo uma variedade grande de temas e concepções teórico-metodológicas difíceis de serem descritas aqui. Cabe dizer, entretanto, que esta nova corrente abre terreno para a análise e crítica dos diversos papéis assumidos pelos distintos grupos africanos em todos os períodos da sua história, deixando de lado uma visão monolítica e homogênea do continente, seja para detrá-lo, situando-o fora da história, ou para glorificá-lo, situando-o, também numa excepcionalidade irreal.

Sendo assim, o maior contato com os debates africanistas mais recentes vem ajudando a historiografia brasileira a superar, por exemplo, a antiga visão dicotômica entre *bantus* e *sudaneses* como forma de classificação tradicional de sociedades africanas nas Américas, apontando para uma maior diversidade das sociedades africanas e sua presença dinâmica na formação da sociedade brasileira. Este arejamento não atingiu somente os departamentos de História, mas também outros campos de conhecimento das ciências humanas como a Antropologia, a Sociologia, as Relações Internacionais e a área de Letras.

Também inserido nas transformações do campo acadêmico sobre questões africanas e afrobrasileiras observamos o desenvolvimento dos estudos sobre cultura negra brasileira e relações raciais a partir dos anos 1980, no bojo da consolidação dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras. As comemorações do Centenário da Abolição, em 1988, conferiram grande visibilidade aos trabalhos sobre história e cultura negra e o papel do negro na formação social brasileira e impulsionou novas linhas de financiamento para pesquisa e publicação de muitos destes estudos. Este momento marcou a entrada definitiva das questões afrobrasileiras e das relações raciais no debate público nacional.

Ainda no campo universitário, é fundamental apontar para o aumento e inserção de um pequeno, mas expressivo grupo de negros acadêmicos, que se dedicam em sua grande maioria aos estudos afrobrasileiros, mas muito raramente aos estudos africanos. Este grupo de acadêmicos negros, muitos deles com experiência nos círculos de militância negra, desempenharam papel importante no questionamento do sistema educacional como fator de exclusão do alunado negro e nos debates e pesquisas que sustentaram a Lei 10.639.

DEMOCRATIZAÇÃO E RECONHECIMENTO: O CONTEXTO ESTATAL-JURÍDICO E A EDUCAÇÃO

Embora tenha sido fundamental a pressão da militância negra no questionamento sobre o racismo no espaço escolar, já se estava criando um contexto mais amplo muito favorável à crítica dos currículos e às alterações ocorridas no

campo da educação¹⁴. Este contexto foi fruto do processo de democratização brasileiro, consolidado na Constituição de 1988 que garantiu, além dos direitos individuais, determinados direitos coletivos.

Esta nova relação entre Estado, cidadania e direitos humanos também obedece a uma mudança de ordem mais global, que se afasta de uma lógica meramente liberal de direitos em prol de uma compreensão de democracia menos “abstrata” e mais “substantiva”, na qual o Estado deixa de ser visto como aquele Estado limitado pelo direito individual e passa a assumir um novo papel, o de promotor e garantidor de direitos, tanto individuais como coletivos.

São exemplos desta nova concepção, no Brasil, a lei anti-racismo (onde o racismo deixou de ser contravenção para ser considerado crime inafiançável) e os direitos coletivos de grupos indígenas e remanescentes de quilombos, que incidem principalmente sobre o direito coletivo à terra, mas que são sobretudo ancorados em direitos sobre a autonomia de seus modos de vida e culturas. Em 1996, foi promulgado o “Programa Nacional de Direitos Humanos” que reconheceu explicitamente a importância da participação dos negros e de suas lutas na formação da nação brasileira.

A construção da democracia e a emergência de novos atores na sociedade civil facilitaram a entrada do debate sobre cidadania e direitos na legislação e nos documentos relativos à Educação. É de 1996 a promulgação da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” que, entre outras resoluções, criou a possibilidade de adequação dos currículos escolares às diferentes realidades regionais, alterando a excessiva centralização da sua ordenação pelo Ministério da Educação. A mesma lei também indica que o ensino de História do Brasil “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”.

É de ressaltar que se apresenta aqui uma nova perspectiva, que consolida em lei uma mudança significativa da compreensão da formação social brasileira, que anteriormente se pautava na concepção de uma *matriz* ocidental (portuguesa ou européia) que era apenas “enriquecida” por *contribuições* pontuais e secundárias das culturas africana e indígena.

¹⁴ Não será possível abordar as várias teorias e críticas sobre o *currículo* bem como as novas demandas e concepções sobre a escola: seus papéis, significados e funções, especialmente no que tange à abordagem dos aspectos de raça, gênero e sexualidade e formação da cidadania. Lembro apenas que a crítica aos currículos tradicionais quanto ao seu papel nivelador e homogeneizante faz parte de um movimento iniciado principalmente na Europa e nos Estados Unidos, associado à noção – polissêmica e polêmica – de *multiculturalismo*. Não sendo possível discorrer sobre tal debate, cabe considerar que no Brasil este esteve mais marcado pela idéia de “pluralidade cultural” e de cultura brasileira multifacetada do que pelas aceções mais fragmentadas comumente associadas ao multiculturalismo.

Em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que pela primeira vez dão indicações mais consistentes para a inclusão no currículo dos chamados “temas transversais”, ou seja, assuntos que atravessam as disciplinas tradicionais (geografia, história, matemática, etc.) e orientam para a idéia de que a escola é instância fundamental de produção de uma nova “cidadania”: democrática, tolerante e inclusiva. Questões como Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural passaram a ser abordados no âmbito das diversas disciplinas, prevendo a produção de material específico destinado a estes assuntos, bem como a formação de professores para este fim.

É de destacar nos PCN o tema da Pluralidade Cultural, que discute diretamente sobre o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-cultural brasileira e da diversidade como um valor na construção da identidade nacional. O PCN sobre Pluralidade Cultural aborda também a relação entre diversidade cultural e desigualdade social, procurando intervir sobre a questão da discriminação étnica e racial. Os PCN atribuem à escola um papel fundamental na crítica e na superação das desigualdades resultantes destas discriminações.

Em 2001, durante a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, em Durban (África do Sul), o Estado brasileiro reconheceu perante a comunidade internacional que a discriminação e a desigualdade racial são problemas a serem efetivamente enfrentados no Brasil¹⁵. Nesta conferência, tornou-se signatário de diversos acordos que exigem a promoção diferenciada (equalização) das populações racialmente marginalizadas. A educação (mais que mercado de trabalho, por exemplo) foi apontada como via de acesso para a promoção de iguais oportunidades para todos.

É, portanto, neste contexto favorável à inclusão de novos conteúdos, de questionamento de práticas pedagógicas e de disposição em intervir no sistema educacional que se insere a Lei 10.639, promulgada em 2003, no começo do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva¹⁶.

¹⁵ Esta postura do Estado brasileiro é inédita, considerando que o Ministério das Relações Exteriores –o Itamaraty– até então costumava assumir o discurso da “democracia racial”, na qual define o povo brasileiro com pacífico e harmonioso, e o Brasil um espaço de tolerância onde não existem conflitos étnico-religiosos ou “ódio racial”. O Itamaraty confirmou a mudança de postura do Estado brasileiro ao lançar um programa de bolsa de estudos para encorajar a candidatura de negros à escola da diplomacia brasileira, tendo em vista que a quase ausência de negros em seus quadros passou a ser vista como problemática para a representação brasileira no exterior.

¹⁶ Lei No 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências”. Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Em conclusão a esta parte do texto, há que apontar aqui para as questões trazidas nesta disposição do Estado brasileiro em *reconhecer* grupos internos à nação.

Este reconhecimento veio implicando numa mudança da concepção então prevaiente, que enfatizava a idéia de uma nação homogênea, ancorada na narrativa nacional da mestiçagem. A emergência de grupos indígenas, que trouxeram uma nova agenda de reivindicações fora do enquadramento tutelar proporcionado pelo Estado, bem como os novos discursos negros, que enfatizam a conscientização racial e o orgulho de uma cultura própria e específica (ou dando muita ênfase ao peso da herança africana na cultura nacional) vem forçando a construção de uma outra narrativa da sociedade brasileira que passa a ser definida como pluricultural.

Os dois discursos –o primeiro, que enfatiza uma “brasilidade mestiça”, que atendeu ao que os movimentos negros denunciam como “mito da democracia racial”¹⁷ e o segundo, de que o Brasil é composto de várias heranças culturais vivas no presente– vêm disputando hoje, com muitos conflitos e contradições a hegemonia no ideário nacional.

Outro aspecto a destacar sobre o reconhecimento de grupos pelo Estado, é que este implica na produção de sujeitos coletivos portadores de direitos. Sujeitos, cujas identidades coletivas se assentam numa especificidade étnica ou cultural. Esse fenômeno implica num complexo jogo de reconhecimento, produção e reconfiguração de elementos culturais e étnicos reivindicados como demarcadores de grupos, onde o deslizamento entre categorias raciais e culturais é uma constante, o que redonda no risco de reificação e cristalização de traços culturais.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

¹⁷ Democracia racial é como se traduz a idéia de que o Brasil seria uma sociedade de tolerância e convivência racial sem graves conflitos ou ódios raciais. Essa construção por vezes vista como uma realidade, por vezes como uma aspiração positiva que demonstra a recusa brasileira ao racismo, que estaria restrito apenas a manifestações pontuais. Todavia ela é percebida pelos movimentos negros como uma *ideologia*, construída e reforçada pelas elites brasileiras com o objetivo de mascarar uma realidade generalizada de opressão e discriminação racial cujo combate se torna mais difícil pelo seu aspecto não declarado e dissimulado.

O ENSINO DE ÁFRICA NO BRASIL

OS CENTROS DE ESTUDOS, A MILITÂNCIA NEGRA E A ACADEMIA

Os já referidos centros de estudos africanos –principalmente CEAO e CEAA– contando com a participação da militância negra e da comunidade negra em geral, desde há muito lutaram pelo ensino da África e pela formação de professores para este fim.

Os argumentos formulados por estes centros na defesa do ensino de África nas escolas são semelhantes àqueles defendidos pelos autores citados no começo deste artigo, ao abordar a trajetória da pesquisa de África no Brasil. Podemos distingui-los em dois tipos de argumentos relacionados entre si.

O primeiro argumento seria a referência às estreitas relações históricas, sociais e culturais entre Brasil e África, evidenciada pela larga população afrodescendente. O segundo, defende a emergência da África no contexto contemporâneo após a descolonização como uma realidade tão importante que por si só justificaria uma abordagem mais cuidada sobre o continente, não apenas nos currículos escolares, mas também como tema de pesquisa acadêmica nas diversas ciências humanas.

A ênfase nesta posição, embora não contraditória à primeira, tendeu a defender um interesse acadêmico e escolar sobre África menos vinculado às questões raciais brasileiras. Afastando-se da perspectiva africanista, os militantes e acadêmicos negros percebem a relação entre estudos africanos e estudos afrobrasileiros como de uma continuidade quase natural, não percebendo estudos africanos como um campo eventualmente distinto das demandas afrobrasileiras.

Tomo agora a experiência do Centro de Estudos Afro Asiáticos para aprofundar a discussão sobre a relação entre a “academia” e os “militantes” na produção de um campo de estudos africanos e afrobrasileiros¹⁸.

O CEAA nasceu em 1973, no contexto da luta pela independência dos países africanos então colônias de Portugal. Nesta época, a aproximação entre Brasil e África estava sendo consolidada pelas mãos do regime militar (1964-1985). Logo nos seus primeiros anos foi centro aglutinador do então nascente movimento negro no Rio de Janeiro, organizando muitos cursos de extensão universitária e reuniões nas quais se discutiam os quentes dilemas africanos entrelaçados com a questão afrobrasileira.

¹⁸ Cfr. Monteiro (1991) e Moutinho (1996) para a íntima relação do CEAA com o nascente movimento negro do Rio de Janeiro. Adinolfi (2004) buscou refletir sobre a relação entre militância negra e academia através da trajetória do CEAO.

No contexto da ditadura militar o debate sobre as experiências das revoluções africanas alimentavam e inspiravam o movimento negro pelo seu caráter ao mesmo tempo esquerdista, nacionalista e de afirmação cultural protagonizado por negros. A abertura democrática deslanchada a partir dos anos oitenta (bem como o declínio da inserção africana na economia mundial) fez com que a atenção afrobrasileira se distanciasse de África e se voltasse para a reconstrução interna.

Foi também durante este período que assistimos ao mesmo tempo a consolidação dos programas de pós-graduação na universidade pública e o amadurecimento dos diversos movimentos sociais. Até então, as esferas da academia e dos movimentos sociais se encontravam mais imbricados.

Até esta época, ainda no regime militar, havia uma preocupação explícita dentro da universidade em dar resposta aos chamados “problemas sociais” e dar visibilidade e suporte aos movimentos sociais: sindicatos, associações de moradores, organizações feministas, rurais, indígenas e negras em geral, bem como às religiões subalternas, a exemplo do candomblé. O termo “academia engajada” até então não soava estranho. Esse engajamento supunha que o conhecimento acadêmico estava “a serviço” da luta dos movimentos sociais, sendo necessária a formação acadêmica e a qualificação de seus quadros¹⁹.

A separação mais nítida entre estas esferas se deu a partir da democratização, quando os movimentos sociais já se encontravam mais estruturados, contando com lideranças experientes que haviam articulado um discurso e uma agenda próprios. Assim como os programas de pós-graduação, também consolidados, deram ensejo a uma maior sofisticação e diversificação teórica produzindo um maior distanciamento entre “problemas teóricos” e “problemas sociais”.

No caso dos movimentos negros, é de ressaltar a dimensão internacional das organizações afrodescendentes, que produziu uma articulação internacional dos movimentos e uma maior circulação de seus quadros dentro e fora do país. Esta visibilidade foi capaz de impor a questão racial na agenda nacional.

Dentro da academia, a crescente produção de estudos sobre história e cultura afrobrasileira e relações raciais resultou num campo complexo que contava com a ativa participação negra, seja pela sua (ainda diminuta) presença nos cursos de graduação, seja como pesquisadores de pós-graduação. Participaram também no papel de informantes nas pesquisas e, por fim, no consumo e no debate da produção acadêmica que circulava nos espaços do movimento negro. As novas demandas sobre a ética e a necessidade da negociação entre pesquisadores e pesquisados para

¹⁹ Ver, por exemplo, o papel da Fundação Ford no fomento de pesquisas com este perfil mais engajado, alternativo e de intervenção social nos anos oitenta. Ver o caso do Centro de Estudos Afro-Asiáticos em Moutinho (1996).

o bom resultado e legitimidade das investigações acadêmicas exigiram cumplicidade, alianças, estranhamentos e conflitos entre as posições de informantes e informados.

Foi nesta situação de embate que emergiram questionamentos em torno da autoridade de falar sobre *questão racial*, sobre *o negro*, ou sobre *África*. Com a crescente presença de lideranças negras no espaço universitário e nos programas de pós-graduação (principalmente a partir dos anos 1990) aqueles que habitualmente estavam no lugar de “objetos de estudo” passam a se ver como “sujeitos” que tomam para si a tarefa da escrita de sua própria história e experiências individuais e coletivas. Torna-se assim plausível o discurso de que o estudo do negro feito pelo próprio negro teria maior legitimidade e autoridade que estudos feitos por não negros. A maior presença negra dentro da universidade faz borrar a tênue distinção entre “academia” e “militância”, mudando o perfil do campo de estudos raciais e afrobrasileiros e criando tensões antes pouco evidentes.

Se existe uma disputa pela legitimidade ou pela voz autorizada em torno da questão negra no Brasil, em torno da África também encontramos esta disputa. É o mais caro depositário de símbolos e referências étnicas que ancoram o discurso “militante”, ao mesmo tempo em que, como vimos, é ainda pouco conhecida dentro do espaço “acadêmico”. Vamos voltar a este ponto.

A LEI 10.639 E A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE ÁFRICA NAS ESCOLAS

Antes da promulgação da Lei, tivemos algumas experiências de capacitação de professores para o ensino de África, fruto da iniciativa dos centros de estudos africanos. O CEAO foi o pioneiro na organização de cursos introdutórios de estudos africanos (em 1970) e de línguas africanas (iorubá e kikongo). Em 1986, criou um curso de extensão (“Introdução aos estudos da história e das culturas africanas”) voltado principalmente para a formação de professores.

O CEAA criou, em 1996, o primeiro curso regular de pós-graduação *latu sensu* (360 horas) em História da África (antes ministrava diversos cursos de extensão oferecidos desde a sua fundação, como mencionamos). Este curso até hoje formou nove turmas, sendo que a maioria de seus alunos são professores da rede de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Os esforços do CEAA e do CEAO foram feitos incentivando e reforçando leis estaduais (Bahia em 1984 e Rio de Janeiro em 1994) de inclusão de história da África e do negro no currículo. Estas leis locais, todavia, não geraram muitas outras iniciativas além dos cursos ministrados pelos referidos centros.

Já a Lei 10.639, de alcance nacional, gerou uma explosão de iniciativas, de variados tipos e alcances. Apoiando-se em leis e resoluções anteriores (as já citadas

Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais) foi seguida do Parecer da Lei e depois das Diretrizes Curriculares Nacionais²⁰, que a regulou.

Além do Parecer e das Diretrizes, a Lei também conta com a produção, pelo Ministério da Educação (através do SECAD/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), de um conjunto de Orientações Curriculares para todos os níveis de ensino. Outros textos que justificam e orientam a aplicação da lei também têm sido apoiados e publicados pelo governo. Mais lentamente, a publicação de livros didáticos e para-didáticos vem levando em conta a abordagem do tema²¹.

Esta seqüência de legislações federais consolidou parte dos debates já acumulados pela militância e pelos acadêmicos negros na área da educação e, de certa forma, cristalizou uma tendência sobre o ensino de África que parece privilegiar a abordagem de aspectos do continente para o ensino bastante mais relacionada às questões brasileiras e afrobrasileiras.

Este viés tem tido reflexo nas inúmeras experiências de capacitação e formação de professores apoiadas ou não pelo Estado –nos níveis federal, estadual e municipal–. Estes cursos, de variados formatos e diferentes cargas horárias (cursos de extensão, especialização, cursos à distância, etc.), têm sido promovidos por entidades do movimento negro e instituições de ensino superior, através da iniciativa de alguns professores e especialistas²². São experiências muito numerosas e diversificadas, mas que traduzem determinados caminhos e contradições, alguns dos quais gostaria de abordar abaixo.

Se existe a prevalência de uma tendência sobre o ensino de África consagrado na legislação e nestas primeiras práticas de formação de professores –a saber, a ênfase na temática afrobrasileira, maior que a africana– porém, a África da qual se fala, na escola como no livro didático, ainda é um objeto em disputa. Se por um lado, os movimentos negros e, especialmente os chamados acadêmicos negros entendem que África deve estar, digamos, “a serviço” de fornecer uma identidade positiva aos afrodescendentes e alterar as desequilibradas relações raciais dentro da escola e fora dela, por outro lado, o desconhecimento de conteúdos “objetivos” sobre África ainda é bastante grande.

²⁰ As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, cuja relatoria coube à Professora Petronilha Gonçalves e Silva, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004.

²¹ Cfr. Oliva (2003) para análise das representações de África no livro didático antes da Lei.

²² O objetivo destas iniciativas é o de capacitar os professores que já estão em sala de aula com conteúdos de história africana e afrobrasileira, sensibilização para a questão racial e valorização da cultura negra em geral. Espera-se que os novos professores ao ingressarem no sistema de ensino tenham obtido, durante a licenciatura, este tipo de conhecimento e que as universidades comecem a contratar professores especialistas na temática para este fim.

A maior parte dos cursos até hoje oferecidos tem se dedicado mais às questões afrobrasileiras e à sensibilização dos profissionais de ensino para a problemática das relações raciais na escola. Os conteúdos e a abordagem do continente africano nestes cursos são em geral pontuais e superficiais, apoiados em pouco material didático e com pobre articulação entre temáticas africanas e afrobrasileiras.

É a partir desta fragilidade que os pesquisadores dedicados aos estudos africanos passam a assumir um papel mais proeminente no debate sobre “qual” África ensinar e como esta temática deve e pode ser abordada no ensino básico, nos livros didáticos e em atividades escolares.

Uma das questões que parece gerar tensão é sobre a construção de uma narrativa sobre África, já há muito formulada por setores do movimento negro, que está baseada nas idéias de pertencimento, de vivência, de comunidade étnica e de continuidade histórica entre africanos e brasileiros. Esta visão parece vir de encontro à forma pela qual os estudiosos sobre África entendem como esta deve ser abordada, baseada num conhecimento científico, legitimado academicamente.

O interesse aqui não é a averiguação da validade de uma ou outra “idéia de África” ou do conhecimento mais ou menos pertinente do continente, seja segundo critérios científicos e historiográficos, seja relacionado à produção da identidade, da memória ou do discurso político de grupos. Mas, a partir da constatação da existência de discursos distintos sobre África, sejam aqueles advindos dos setores mais ligados à “militância” (dentro e fora da universidade) sejam aqueles formulados pelos “especialistas”, percebemos divergências e disputas sobre critérios, autoridades e legitimidades que se tornam ou podem se tornar conflituosas no aprofundamento da implementação da Lei.

Observemos mais de perto. A partir do Parecer da Lei 10.639, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais relativas a ela, consagrou-se uma divisão na forma de aplicar a lei que distingue o âmbito das relações raciais na escola do âmbito dos conteúdos curriculares. Esta distinção, evidente tanto no título dado às diretrizes como no corpo do texto, vem originando uma prática na formação de professores que se divide nestes dois eixos.

Torna-se claro que o segundo eixo –os conteúdos– está subordinado ao primeiro –a educação voltada para a mudança das relações raciais na escola e a construção de uma identidade positiva do alunado negro, como se vê neste trecho: “É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos.” (Diretrizes Curriculares Nacionais 2004: 10).

Os conteúdos de História e Cultura africana e afrobrasileira estão voltados, portanto, para municiar os alunos negros (e não-negros) de uma positividade da

cultura afrobrasileira e para a elevação da auto-estima do aluno negro, como instrumento para o enfrentamento de relações raciais assimétricas no espaço escolar e fora dele. O currículo, portanto, é pensado em função da reconstrução da identidade dos alunos.

Esta concepção produz algumas restrições quando se pensa sobre qual África irá suprir as carências dos currículos escolares. Estaria, por exemplo, mais próxima a uma “África brasileira” –ou seja, a África atlântica, a África do período escravista– do que de uma abordagem mais geral sobre o continente africano, que desse ênfase, por exemplo, aos processos contemporâneos dos últimos cinquenta anos, na África independente. Nesse contexto, qual seria o peso da África de língua portuguesa, aproveitando as relações atualmente mais estreitas entre o Brasil e os PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)? Ou o lugar da África Ocidental, tão importante na formação brasileira, mas que ultimamente pouco tem interessado estudiosos brasileiros?²³

Estas escolhas sobre “quais Áfricas”, por sua vez, encontram reflexos, bem como encorajam determinadas posições, quando se comparam as novas demandas do ensino com as temáticas prevaletentes em pesquisas acadêmicas sobre África realizadas no Brasil. Estas pesquisas são, sem dúvida, bem mais voltadas para os PALOP, especialmente no caso das áreas de Literatura e Ciências Sociais. No caso da área de História, são mais concentradas no período do escravismo e em estreita relação com a História do Brasil, detendo-se, evidentemente, na “África Atlântica” (Áfricas Central e Ocidental). No período contemporâneo, os estudos têm se concentrado nos PALOP e na África Austral, com pouca ênfase, por exemplo, sobre África Ocidental. África do Norte e Oriental são praticamente ausentes nas pesquisas brasileiras.

As discussões sobre o ensino da África têm sido bastante mais protagonizadas pela área de História (a lei tem sido vulgarmente chamada de “lei de história da África”). Tem sido abertos concursos em várias universidades brasileiras para professores de História da África, tanto com o fim de suprir os cursos de licenciatura em história como de desenvolver pesquisas acadêmicas sobre História da África. A concentração temática quanto ao ensino e pesquisa tem sido maior sobre o período do tráfico e do escravismo em estreita interface com a História brasileira, embora comece a haver certa ênfase no período contemporâneo, no qual dialoga com outras disciplinas como a Literatura e as Ciências Sociais.

²³ Cfr. Rocha e Pantoja (2005) que compilam vários textos dos “especialistas”, pesquisadores acadêmicos sobre África. Há ali uma clara perspectiva de reforçar também o ensino de uma África contemporânea, numa abordagem mais abrangente que aquela África relacionada apenas ao passado brasileiro e, sobretudo de empenhar-se na desmistificação de estereótipos geralmente relacionados ao continente, sejam aqueles detratores e racistas, sejam aqueles mais voltados a uma “África mítica” e idealizada.

A área de Ciências Sociais, entretanto, tem sido a de mais lento desenvolvimento nos estudos africanos, comparativamente com História e Literatura pela ausência de linhas de pesquisa e áreas de concentração voltadas para o tema. A área de Arte africana tem raríssimos especialistas no Brasil.

O mais notável descompasso na intervenção da academia na implementação do ensino de África nas escolas tem origem no próprio texto da lei e no distanciamento do universo acadêmico da realidade do ensino básico. É o desacerto entre o tema visto globalmente, constituído por conteúdos interdisciplinares aliados à produção de uma nova prática escolar e a visão de conteúdos organizados disciplinarmente, como História africana, História brasileira, Literatura africana, Artes africanas, etc.

A lei expressa esta contradição quando, ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de abordar tais conteúdos em todo o currículo escolar, define as disciplinas sobre as quais devem incidir a maior parte dos conteúdos. Por outro lado, as diretrizes curriculares dão ênfase ao aspecto interdisciplinar²⁴. A necessidade de um tratamento interdisciplinar da temática esbarra numa tradição acadêmica quase sempre muito especializada, sobretudo nas áreas de história e literatura.

A abordagem interdisciplinar é inescapável nos primeiros quatro anos do nível fundamental, quando ainda não há separação por áreas de conhecimento. A tentativa de uma aproximação mais totalizante dos conhecimentos sobre África e afrobrasileiro reflete outra forte tensão entre as narrativas “africanistas” ou “especializadas” e aquelas veiculadas pelos setores mais próximos da educação ou mais “militantes” (se é que podemos falar assim). A última posição aposta numa visão mais homogeneizante do continente africano, que reflete a tentativa de resgatar uma relação mais imediata com África, através de uma perspectiva culturalista e centrada na experiência afrodescendente.

Este tipo de tratamento procura traduzir um panorama totalizante e particular da África bastante tributária de uma concepção da África de fundo religioso e numa seleção de temas africanos centrados na religiosidade tradicional, que no Brasil está associado aos cultos afrobrasileiros de orixás, voduns e inquices. Este viés religioso dá ensejo às críticas por parte dos acadêmicos sobre a produção de uma África “idealizada” e a-histórica, que é “recriada” no Brasil a serviço de uma identidade diaspórica, muito pouco comprometida ou preocupada em compreender a complexidade dinâmica, conflitiva e sobretudo contraditória da história e das sociedades africanas. Especialmente crítico é o silenciamento desta abordagem quanto a pontos polêmicos da historiografia africana como, por

²⁴ A ausência da menção da Geografia na lei como importante área de conhecimento a abordar conteúdos específicos de África e afrobrasileiro demonstra a ambigüidade entre a perspectiva disciplinar e interdisciplinar, ou transversal.

exemplo, o âmbito e a profundidade da participação africana no tráfico escravo e a escravidão interna.

É provável que uma visão excessiva ou exclusivamente religiosa de África dá ensejo a uma “reificação” e a uma visão bastante limitada do continente e não incorpora, por exemplo, outros aspectos da vida social africana, bem como as complexas transformações do último século. Contudo, também é necessário considerar que a perspectiva da religiosidade como forma privilegiada para a compreensão da visão de mundo e do modo de vida africano “tradicional” tem obtido sucesso na representação de África no espaço escolar nos aspectos de abrangência e interdisciplinaridade²⁵.

Tomando religião como metáfora para cultura e apresentando-a como a dimensão totalizante da vida comunitária, que envolve diversos aspectos da vida social –simbologia, poder, artes, ética, organização social e econômica– esta abordagem consegue ao mesmo tempo dar conta de introduzir as noções de diversidade cultural e respeito à diferença, um dos objetivos fundamentais previstos na lei, e tratar de forma coerente e atraente os sistemas culturais africanos (e os aportes culturais afrobrasileiros), embora não sem fortes contradições²⁶.

CONCLUSÃO

A promulgação da Lei 10.639 vem possibilitando o financiamento de iniciativas para a formação e capacitação de professores e produção de material didático que aborde o tema. Na universidade impulsionou a criação de vagas para professores e pesquisadores em História da África e Literaturas Africanas e aumentou o interesse de outros departamentos para o desenvolvimento da temática africana. É incontestável o papel desempenhado pelos movimentos negros para que a esta lei fosse promulgada, e ainda de maior importância a mobilização negra para a implementação do ensino de África nas escolas. Porém não se implementam novos conteúdos e formas de ensino sem pesquisa qualificada.

²⁵ A abordagem da religião na escola é uma questão cujo tratamento é extremamente sensível, levando em conta o posicionamento radicalizado de pais e alunos aderentes das igrejas pentecostais, bem como a introdução do ensino religioso *facultativo* nas escolas públicas em alguns estados da federação. Os eventos e assuntos que remetem diretamente ou indiretamente à religião (por exemplo, as datas comemorativas com origem no calendário católico) onde a fronteira entre cultura e religião é tênue, têm sido foco de questionamentos e conflitos envolvendo pais de alunos, a sociedade envolvente, identidades religiosas mais arraigadas e a defesa do laicismo na escola pública.

²⁶ Cfr. Adinolfi (2005) para a análise dos conflitos e sobreposições entre as lógicas advindas da religiosidade e aquelas expressas nas orientações escolares baseadas no conceito de democracia e cidadania no contexto do espaço escolar, num estudo de caso de uma escola municipal dentro de um terreiro de candomblé em Salvador.

Gostaria de deixar claro que não se pretendeu aqui optar por ou fazer a defesa de uma ou outra abordagem para o ensino de África, mas sim levantar questões sobre as potencialidades, dificuldades e os limites destas abordagens, de forma a incitar o diálogo entre visões sobre o continente e suas relações com as questões brasileiras que normalmente são vistas como opostas. E vistas como tal porque são geralmente defendidas por atores situados em diferentes posições, seja em setores da academia, por especialistas e pesquisadores, seja por militantes e acadêmicos mais aproximados dos movimentos sociais negros.

Na tentativa de oferecer aqui algumas reflexões sobre estas convergências e contradições na trajetória dos estudos africanos no Brasil não tive a intenção de me colocar numa posição de neutralidade, mas ao contrário, de buscar explicitar interseções e contradições na recuperação de alguns momentos desta história. O objetivo é contribuir para a construção de espaços de mediação e diálogo, plenos de tensão, mas de potencial produtivo.

BIBLIOGRAFIA

- Adinolfi, Maria Paula Fernandes 2004 *Imbricações entre a academia e o movimento negro na pesquisa e no ensino de África: o caso da Bahia, 1959-1986*, IIIº Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, Mesa Redonda: A pesquisa e o ensino sobre África no Brasil, São Luís, mimeo.
- Adinolfi, Maria Paula Fernandes 2005 “A África é aqui”: Representações da África em experiências educacionais contra-hegemônicas na Bahia”, Dissertação de Mestrado, PPGAS/USP.
- Beltrán, Luís 1987 *O Africanismo Brasileiro - incluindo uma bibliografia africanista brasileira (1940-1984)* (São Paulo)
- Cavalleiro, Eliane 2000 *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (São Paulo: Contexto)
- Costa, Sérgio 2002 *As cores de Ercília: esfera pública, democracia e configurações pos-nacionais* (Belo Horizonte: UFMG)
- Figueira A, Vera 1990 M. “O preconceito racial na escola” *Estudos afro-asiáticos*, Nº 18, Mai.
- Gilroy, Paul 2001 *O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência* (São Paulo: Ed. 34, Rio de Janeiro: UCAM)
- Gusmão, Neusa (org.) 2003 *Diversidade, cultura e educação. Olhares cruzados*. São Paulo: Biruta)
- Lima, Mônica 2006 “Sons de tambores na nossa memória: o ensino de História Africana e afro-brasileira” *Boletim do Programa Salto Para o Futuro* (Rio de Janeiro).

- Mintz, Sidney, Price, Richard. 2003 *O Nascimento da Cultura Afro-Americana* (Rio de Janeiro: Pallas/UCAM)
- Monteiro, Heléne 1991 “O ressurgimento do movimento negro do Rio de Janeiro na década de 70”, Dissertação de Mestrado, PPGS, IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Moutinho, Laura 1996 “Negociando discursos: análise das relações entre a Fundação Ford, o movimento negro e a academia na década de 80”, Dissertação de Mestrado, PPGS, IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Munanga, Kabengele (ed.) 1999 *Superando o racismo na escola* (Brasília, SECAD/MEC)
- Oliva, Anderson Ribeiro 2003 “A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática” *Estudos Afro-Asiáticos* (Rio de Janeiro) V. 25 Nº 3.
- PENESB/Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira. *Projeto Políticas de Ação Afirmativa na Universidade Federal Fluminense*. UFF. <<http://www.uff.br/penesb/>>
- Per José Maria Nunes 1978 “Colonialismo, Racismo, Descolonização” *Caderno Cândido Mendes. Estudos Afro-Asiáticos* (Rio de Janeiro) Nº 2, maio/agosto.
- Per José Maria Nunes 1991 “Os Estudos Africanos no Brasil e as Relações com a África - um estudo de caso: o CEEA (1973-1986)”, Dissertação de Mestrado, PPGS/USP.
- Rocha, Maria José e Pantoja, Selma (org.) 2004 *Rompendo Silêncios: história da África nos currículos da educação básica* (Brasília: DP Comunicações).
- Rodrigues, José Honório 1982 *Brasil e África: outro horizonte* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira)
- Romão, Jeruse (org.) 2005 *História da Educação do Negro e outras histórias*. Coleção Educação para Todos (Brasília: SECAD/MEC)
- Rosemberg, Fúlvia 2006 *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro: pontos para reflexão*, Universidade Federal de São Carlos: Programa de Ações Afirmativas <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/>, 2006>
- Saraiva, José Flavio S. 1996 *O lugar da África: a dimensão atlântica da política externa brasileira de 1946 aos nossos dias*. (Brasília: Editora Universidade de Brasília)
- Silva, Alberto Costa e Silva 2003 “A história da África e sua importância para o Brasil”. P. 229-240. *Um rio chamado atlântico: a África no Brasil, o Brasil na África* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, UFRJ)
- Silva, Tomás Tadeu da 2001 *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular* (Belo Horizonte: Autêntica)
- Silva, Tomás Tadeu da 2003. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo* (Belo Horizonte: Autêntica)

- Slenes, Robert 1999 *Na Senzala uma flor: as esperanças e as recordações na formação da família escrava – Brasil Sudeste, século XIX* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira)
- Vários 2005 *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Coleção Educação para Todos (Brasília: SECAD/MEC).
- Zamparoni, Valdemir 1995 “Os Estudos Africanos no Brasil: Veredas” *Revista de Educação Pública* (Cuiabá) Vol.4, Nº 5, 105-124.

LEGISLAÇÃO

Brasil. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Ministério da Educação e Desporto. SEF. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/SEF. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. 2004. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília.